

Kulturvergleich als interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz: seine Bedeutung und methodische Probleme aus psychologischer Sicht

Eckensberger, Lutz H.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Eckensberger, L. H. (1978). Kulturvergleich als interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz: seine Bedeutung und methodische Probleme aus psychologischer Sicht. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 351-399). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137165>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kulturvergleich als interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz. - Seine Bedeutung und methodische Probleme aus psychologischer Sicht.

Lutz H. Eckensberger

"Daß sich jede Fachwissenschaft als "autonome" Institution benimmt, ist eine der größten Schwierigkeiten, die der interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaften gegenwärtig entgegenstehen"¹⁾.

Diese Feststellung Paul Lorenzens gilt vermutlich ganz besonders für den Fall, daß die Verwandtschaft zwischen den für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit in Frage kommenden Wissenschaften sehr eng ist. Deshalb kann allein die Tatsache, daß ein Vertreter der Psychologie Gelegenheit bekommt, auf einem Soziologentag über die Bedeutung des Kulturvergleichs aus psychologischer Sicht zu referieren, zu der Hoffnung Anlaß geben, daß das theoretisch so schwere, historisch oft fehlgeschlagene, praktisch aber so dringend notwendige interdisziplinäre Gespräch vielleicht doch irgendwann einmal zu einer "unified theory of human behavior"²⁾ führen könnte³⁾. Andererseits ermahnen gerade die Erfahrungen Roy Grinkers zur Behutsamkeit bei diesem Unterfangen, denn seine Bemühungen um eine "unified theory of human action" muß man nach sieben (!) Konferenzen, die in Jahresabständen stattfanden, insgesamt wohl als fehlgeschlagen betrachten. Es scheint deshalb wohl nützlich, den folgenden Ausführungen einige relativierende Bemerkungen voranzuschicken.

Zunächst ist es wichtig festzuhalten, daß ich mich im folgenden so gut wie gar nicht auf die unmittelbare Bedeutung der kulturvergleichenden Strategie für die Bildungsforschung beziehen werde, sondern eher paradigmatisch zeigen will, welche Funktion der Kulturvergleich in der psychologischen Forschung hatte und hat. Das bedeutet konkret, daß der an Bildungssoziologie interessierte Leser sich bei den einzelnen angesprochenen Punkten selbst fragen muß, ob dieser Ansatz - der Kulturvergleich - die gleiche oder eine ähnliche Bedeutung für diesen Bereich -

die Bildungssoziologie - haben kann oder könnte. Diese erste Einschränkung impliziert zugleich, daß im folgenden gar nicht erst der Versuch gemacht werden soll, aus psychologischer Sicht etwas zu soziologischen Konzepten oder Ansätzen zu sagen.

Die Bedeutung des Kulturvergleichs innerhalb der psychologischen Forschung soll dann unter zwei Gesichtspunkten diskutiert werden, die gleichzeitig die Hauptgliederungsabschnitte des Beitrages selbst darstellen: Zunächst soll die Bedeutung des Kulturvergleichs als eine Strategie expliziert werden, die im Rahmen einer "klassischen Fragestellung" der Psychologie im wesentlichen als methodische Ergänzung zu charakterisieren ist. Daran anschließend soll in einem 2. Teil versucht werden, die innovative Funktion des Kulturvergleichs für die Fragestellung der Psychologie schlechthin, d.h. für ihr Selbstverständnis, wenigstens andeutungsweise zu entwickeln. Dabei erscheint es vor allem im Hinblick auf den eingangs skizzierten Rahmen des Beitrages vielleicht redlich zu sein zu bemerken, daß sich der Verfasser bezüglich des ersten Teils im wesentlichen in Übereinstimmung mit den im Kulturvergleich arbeitenden Fachkollegen glaubt, diese Überzeugung aber für den zweiten Teil nicht äußern kann.

1. Die Bedeutung des Kulturvergleichs als ergänzende Forschungsstrategie im Rahmen der klassischen Fragestellung der Psychologie

Kenneth W. Spence hat 1948 eine Arbeit im Psychological Review publiziert, in der er die Problemstellung der Psychologie im Rahmen einer nomothetischen Wissenschaftsauffassung dadurch zu systematisieren versucht, daß er die Art der "Gesetzmäßigkeiten" entwickelt, die zu formulieren ihre Aufgabe sei⁴⁾. Obwohl diese Arbeit vergleichsweise alt ist, repräsentiert sie doch gut den modalen Grundansatz, den man in der Psychologie allgemein, aber speziell im Kulturvergleich benutzt⁵⁾.

Spence (1948) unterscheidet zunächst drei Arten von "Variablen":

- (1) "Reaktionsvariablen" (Response Variables) (R):
Messungen von Verhaltensweisen;
- (2) "Situationsvariablen" (Stimulus Variables) (S):
Messungen der physikalischen und sozialen Umgebung;
- (3) "Organismische Variablen" (Organismic Variables) (O):
Neuroanatomische und neurophysiologische Eigenschaften des Organismus.

Nach dem allgemeinen Muster einer gesetzesmäßigen Aussage ($y = f(x)$) leitet Spence nun die "Gesetzesmäßigkeiten" ab, die für die Psychologie relevant sind. Wir nennen im folgenden nur die wichtigsten:

- (1) $R = f(R)$: Funktionale Beziehung zwischen Verhaltensmerkmalen von Personen;
- (2) $R = f(S)$: Funktionale Beziehung zwischen Verhaltensmerkmalen und situativen Bedingungen (gegenwärtigen und vergangenen);
- (3) $R = f(O)$: Funktionale Beziehung zwischen Verhaltensmerkmalen und bio-physiologischen Merkmalen von Personen;
- (4) $O = f(S)$: Funktionale Beziehung zwischen bio-physiologischen Merkmalen der Personen und situativen Bedingungen.

Zusätzlich führt Spence natürlich die "Zeit" (Veränderungen von Messungen in Zeitpunkten $t_1 \dots t_n$) ein, die je nach Fragestellung als Index bei R oder O laufen kann. Ebenso diskutiert er das - vor allem damals relevante - Problem der Bedeutung theoretischer

(intervenierender) Variablen und entwickelt entsprechend weitere "Funktionsgleichungen". Beide Aspekte brauchen hier jedoch nicht weiter verfolgt zu werden.

Als erstes läßt sich leicht erkennen, daß die "Formeln" (2) und (4), in denen die Situation (S) als "unabhängige Variable" fungiert, am ehesten das reine Experiment als Forschungsstrategie zulassen (da man prinzipiell Situationen herstellen und sie Personen willkürlich zuordnen kann); daß die Formeln (1) und (3) dagegen eher zu korrelativen Ansätzen führen, da (R) oder (O) den Personen bereits als "Eigenschaft" zukommen, sich die Personen den Bedingungen also "selbst zuordnen".

Dieser "Rahmen" der psychologischen Fragestellungen ist zugegebenermaßen sehr einfach. Dennoch läßt sich mit seiner Hilfe zeigen, (a) welche Funktion der kulturvergleichenden Forschungsstrategie darin zukommt und (b) weshalb gerade diese Strategie zu Überlegungen und Ansätzen führt, die über diesen Rahmen zugleich hinausweisen.

Innerhalb des eben skizzierten Selbstverständnisses der Psychologie hat der Kulturvergleich zunächst nämlich zwei Funktionen: Zum einen wird er zur Prüfung der Generalisierbarkeit "psychologischer Gesetzmäßigkeiten", zum anderen zum expliziten, systematischen Abklären von Hypothesen benutzt⁶⁾.

1.1. Generalisierbarkeit psychologischer Befunde

Gerade im Rahmen einer nomothetischen Wissenschaftsauffassung der Psychologie muß der Versuch, die Allgemeingültigkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten nachzuweisen, ein zentrales Anliegen sein. Dem scheint jedoch a priori "die Tatsache" entgegenzustehen, daß das Verhalten und Erleben des Menschen doch offensichtlich "kulturell relativ", d.h. gerade kulturspezi-

fisch ist. Diese Auffassung führte bekanntlich zu der Formulierung des "Malinowskian Dilemma"⁷⁾, der Befürchtung nämlich, daß Verhaltensweisen - eben wegen ihrer kulturellen Bindung - transkulturell gerade nicht miteinander verglichen, sondern nur in bezug auf den je verschiedenen kulturellen Kontext interpretiert werden können, in dem sie auftreten. Das würde natürlich nicht nur den Vergleich von Verhaltensweisen Angehöriger verschiedener Kulturen selbst unmöglich machen, sondern auch die Übertragung von gesetzesförmigen - in einer Kultur A formulierten - Aussagen auf Angehörige einer Kultur B; eine Restriktion, die einerseits zu "kulturspezifischen Psychologien" führen müßte, andererseits jede Planung von sozio-kulturellem Wandel, etwa in der sozialwissenschaftlichen Beratung von Bildungsprozessen in Ländern der "Dritten Welt", verbieten würde.

Sowohl in der Anthropologie als auch in der Psychologie versucht man dieses Problem deshalb durch die Formulierung von "universals"⁸⁾ zu lösen, die gewissermaßen einen kulturunabhängigen "human design"¹⁰⁾, d.h. spezie-spezifische Grunddeterminanten, repräsentieren sollen. Während man diese universellen, d.h. allen Menschen zukommenden Grunddeterminanten zunächst nur hypothetisch angenommen hat, versucht man in jüngster Zeit in zunehmendem Maße deren Existenz durch empirische Arbeiten sowohl auf dem Kulturniveau¹¹⁾ wie auch im Rahmen psychologischer Theorien nachzuweisen¹²⁾.

Obwohl meist die Bedeutung des Kulturvergleichs für die Überprüfung der Generalisierbarkeit psychologischer Befunde hervorgehoben worden ist, kommt m.E. jedoch aus wissenschaftstheoretischen Gründen - nämlich wegen der Unmöglichkeit, die Generalisierbarkeit durch Aufsuchen neuer Fälle zu "verifizieren" - dem gezielten Prüfen von Hypothesen im Kulturvergleich größeres Gewicht zu.

1.2. Überprüfen von Hypothesen

Strategisch werden bei diesem Ansatz "kulturelle Bedingungen" als "Treatment", d.h. als Bedingungen eines "natürlichen Experiments" behandelt. Diese Terminologie hat sich eingebürgert¹³⁾, auch wenn sie experimentallogisch etwas überzogen ist: "Kultur" oder "kulturelle Bedingungen" sind in der Regel ja gerade keine "treatments" im eigentlichen Sinn, da der Untersuchende sie gerade nicht willkürlich variieren, d.h. die Zuordnung von Personen zu Bedingungen nicht selbst bestimmen kann. Man subsumiert diesem Begriff dennoch alle die Ansätze, in denen gezielt, d.h. hypothesenorientiert, bestimmte Personengruppen aufgesucht werden, die unter bestimmten kulturellen Bedingungen leben. Die im folgenden unterschiedenen Fälle schließen sich dabei gegenseitig nicht aus.

(1) Replikation von Untersuchungsergebnissen in "natürlichen setting"

Dieser Ansatz ist dem der Überprüfung der Generalisierbarkeit von psychologischen Gesetzmäßigkeiten sehr ähnlich. Hier sind jedoch solche Fälle gemeint, in denen man eine Variable die man vorher in einer experimentellen Situation bezüglich ihres "Effekts" auf ein Verhalten und/oder Erleben untersucht hat, nun in natürlichen Situationen aufsucht. Etwa, wenn man den experimentell in Grenzen nachweisbaren Einfluß der Vertrautheit mit plastischem Material auf Konservierung im Sinne Piagets an Kindern untersucht, die durch ihre Umgebung (z.B. weil ihre Eltern das Töpferhandwerk ausüben) überzufällig viel Umgang mit plastischem Material haben¹⁴⁾.

(2) Reduktion oder Umgehung ethischer Probleme experimenteller Forschung

Immer dann, wenn man in der Psychologie den Effekt von verhal-

tenseinschränkenden situativen Bedingungen untersuchen will, gibt es natürlich für das Experiment unüberwindbare ethische Schranken. Andererseits gibt es in verschiedenen Kulturen Bräuche, die durchaus solche "einschränkenden Bedingungen" repräsentieren. So würde man z.B. zur Abschätzung der Rolle von Übungen in der Entwicklung der frühkindlichen Motorik nicht zu einem Versuchsplan greifen, nach dem die Kinder der Experimentalgruppe fest auf ein Brett gewickelt werden. Das "swaddling" das in einigen einfachen Kulturen üblich ist¹⁵⁾, bietet jedoch die Möglichkeit, solche Bedingungen auf ihre Bedeutung hin zu prüfen.

(3) Maximierung der Varianz der "unabhängigen Variablen"

Dieser Fall repräsentiert wohl am besten die klassische Funktion, die dem Kulturvergleich vor allem in den frühen Arbeiten¹⁶⁾ zugesprochen wurde. Dabei macht man sich zunutze, daß man den Ausprägungsgrad einer Variablen, deren "Einfluß" man auf die Entstehung oder Veränderung eines Verhaltens untersuchen will, dadurch vergrößert, daß man Fälle aus anderen kulturellen Gruppen mit in die Untersuchung aufnimmt. Dieses Vorgehen entspricht der experimentallogisch begründeten Grundregel, die "experimentelle Varianz" zu maximieren, damit ihr Effekt auf die abhängigen Messungen um so eher "durchschlägt". Wegen seiner "klassischen Bedeutung" und weil ich es an späterer Stelle unter einem anderen Gesichtspunkt nochmals aufgreifen will, möchte ich für diesen Fall auf ein Beispiel von Whiting (1954) zurückgreifen, das in Abbildung 1 dargestellt ist.

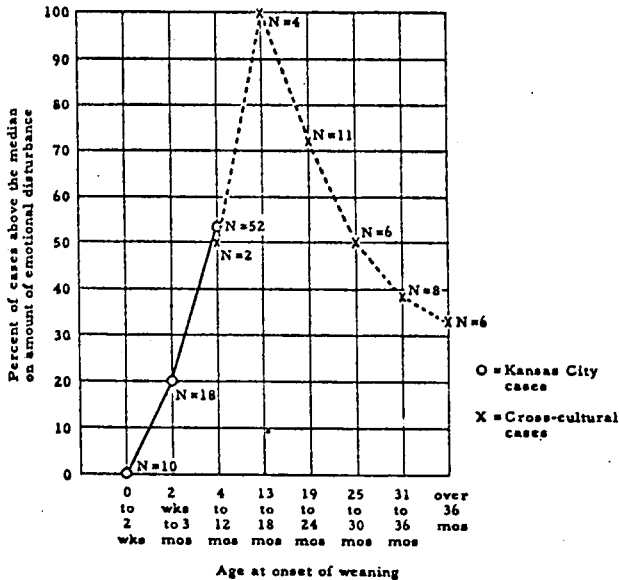


Abb. 1: Zusammenhang zwischen der Häufigkeit emotionaler Störungen bei Kindern und dem Alter ihrer Brustentwöhnung. Die durchgezogene Linie (o—o) bezieht sich auf Einzelfälle aus Kansas City, die gestrichelte Linie (x---x) auf kulturelle Gruppen.
 (Aus Whiting, 1954)

Abbildung 1 repräsentiert den Zusammenhang zwischen der "emotionalen Störung" von Kindern und dem Zeitpunkt der Brustentwöhnung, eine Fragestellung, die - wie unschwer zu erkennen ist - aus der tiefenpsychologischen Theorie stammt. Die durchgezogene Linie bezieht sich auf Daten von Sears & Wise (1950) und basiert auf Individualfällen (Kansas City), die gestrichelte Linie beruht auf Daten von Whiting & Child (1953) und repräsentiert Werte von ganzen kulturellen Gruppen. Die Abbildung zeigt, daß erst durch die Vergrößerung des Zeitbereichs der Brustentwöhnung ein interessanter kurvilinearere Zusammenhang auftritt, der in keiner der beiden Einzelstudien sichtbar geworden war.

(4) Entfundierung von "assigned variables"

Es ist bereits weiter oben festgestellt worden, daß "kulturelle Bedingungen" keine experimentellen Variablen im strengen Sinne sind, sondern den Personen bereits zukommt, wenn diese an einer Untersuchung teilnehmen oder umgekehrt ausgedrückt: Die Personen sind den Bedingungen bereits "zugeordnet" (assigned). Dies bedeutet i.d.R. daß sie ihrerseits mit einer Reihe weiterer Variablen verknüpft (konfundiert) sind. Nun gibt es jedoch durchaus Unterschiede in der Enge des Zusammenhangs verschiedener Bedingungen in verschiedenen Kulturen: Bedingungen, die in Kultur A immer zusammen auftreten, können in Kultur B durchaus voneinander getrennt sein. Als Beispiel mag eine Untersuchung zur Entwicklung des Anhänglichkeitsverhaltens dienen, eines Verhaltenssystems, dessen Entwicklung beim Menschen nicht einfach zu untersuchen ist und zu dem es sehr unterschiedliche Theorien gibt¹⁷⁾. Die heute bereits klassischen Tierexperimente von Harlow (besonders 1958) hatten ja gezeigt, daß das Auftreten eines Anhänglichkeitsverhaltens (attachment), zumindest bei Rhesusaffen, nicht auf die nährnde Funktion der Mutter zurückzuführen ist, sondern auf ihre allgemein (vor allem haptisch) stimulierende Funktion. Diese Daten würden die

tiefenpsychologische Interpretation der Entwicklung der Mutterbindung aus dem Oralitätskonzept heraus in Frage stellen, wenn sie auf den Menschen übertragbar wären. Eine entsprechende Prüfung ist jedoch deshalb schwer, weil in der Mutter-Kind-Dyade i.d.R. die stimulierende und nährenden Funktion der Mutter unauflöslich miteinander verknüpft sind. Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, sei doch so viel gesagt, daß vor allem durch eine Untersuchung von Marvin et.al. (1975) bei den Haussa gezeigt werden konnte, daß auch beim Menschen das Oralverhalten nicht in positiver Beziehung zur Anhänglichkeit steht. Dieses Ergebnis war nur möglich, weil sich bei den polymatrischen Haussa jeweils andere Pflegepersonen um das leibliche Wohl der Kinder kümmern als die, die sich spielerisch (allgemein stimulierend) mit den Kindern befassen.

1.3. Bemerkungen zur Kontrolle der Fremdvarianz

Das letzte Beispiel hat vielleicht den Anschein erweckt, als sei die Möglichkeit der Fremdvarianzkontrolle (der Entfundierung von Variablen) ein spezifischer Vorteil der kulturvergleichenden Strategie. Tatsächlich ist es jedoch eher so, daß gerade hier eines seiner Hauptprobleme steckt, denn auch bei systematischem (d.h. hypothesenorientiertem) Aufsuchen von bestimmten Subgruppen aus verschiedenen Kulturen kann man ja nie sicher sein, daß mit den Variablen, die man als Kriterium für die Auswahl von Kulturen (oder Subgruppen) verwendet, nicht andere Variablen korrelieren. Dies zentrale Problem der "internen Validität" des Kulturvergleichs kann hier nicht detailliert diskutiert werden¹⁸⁾; es sollte jedoch wenigstens darauf hingewiesen werden, daß man dieses Problem reduzieren könnte, wenn man den klassischen "cross-cultural research" erweitert, indem man ihn (a) mit Untersuchungen des sozialen Wandels und (b) mit Akkulturationsforschungen verknüpft. Gerade der letzte Ansatz ist m.E. im Bereich der "transkulturellen Bildungsforschung" besonders fruchtbar. Unterscheidet man in diesem Be-

reich einen "Systemaustausch" (Export ganzer Schulsysteme, z.B. technisch gewerblicher Ausbildungsstätten) von einem "Personenaustausch" (z.B. Fortbildungsprogrammen in anderen Ländern), so lassen sich hier fruchtbar die "Einflüsse kultureller Variablen" auf die Veränderung im Erleben und Verhalten einzelner oder ganzer Gruppen untersuchen. Ohne auch hier ins Detail gehen zu können, seien doch drei - wenn auch sehr unterschiedliche - Anmerkungen gestattet. Zum einen hat sich bei eigenen Untersuchungen an Schülern technisch-gewerblicher Ausbildungsstätten (Systemaustausch) gezeigt, wie wichtig bei solchen Evaluierungsstudien "Kontrollgruppen" sind, auf die man ja manchmal zu verzichten können glaubt. So konnten Eckensberger & Reinshagen (im Druck) zeigen, daß ein "white collar complex" während des Besuchs einer "deutschen technisch-gewerblichen Ausbildungsstätte" in Kabul nicht reduziert, sondern im Vergleich mit dem Besuch einer rein afghanischen Schule nur unterdrückt wurde. Dieses Ergebnis repräsentiert zwar sehr wohl einen "Effekt" transkultureller Ausbildung, schlägt sich aber nicht in Veränderungen der Berufsbeurteilungen innerhalb der technischen Ausbildung nieder, sondern gerade in Veränderungen außerhalb dieser Ausbildung.

Zweitens steckt gerade in der Anwendung von vergleichender Bildungsforschung in der sog. Bildungshilfe ein methodischer Vorteil, der - falls er auch von politischer Seite gesehen werden könnte - sowohl die Theorien zu Bildungsprozessen wie deren praktische Umsetzung erheblich absichern könnte. Faßt man nämlich jede Entwicklungshilfe als "geplanten sozialen Wandel", jede "Bildungshilfe" als "Planung von Bildungsprozessen" auf, so ist die Umsetzung dieser Planung in Hilfsprogramme logisch einem Experiment vergleichbar. Man würde Problemtypen von Ländern oder Regionen klassifizieren (pretest), würde aus einer Theorie heraus regionenspezifische Bildungsplanungen vorschlagen und durchführen (d.h. ein "treatment" ansetzen), würde Hypothesen über das Ergebnis solcher Prozesse formulieren und

dieses empirisch durch Verlaufskontrollen und Evaluierungsstudien überprüfen (posttest, follow-up-tests). Diese Sicht ist dem Politiker vielleicht fremd, es wäre jedoch an der Zeit, ihm begreiflich zu machen, daß ein solches Vorgehen mittelfristig sicher billiger ist, weil es zu zuverlässigeren Ergebnissen führt als die "one-shot case studies"¹⁹⁾, d.h. die Evaluierungen eines Programms zu einem Zeitpunkt, nachdem bestimmte Bildungsinnovationen vorgenommen wurden.

Schließlich zeigen sich in eigenen Untersuchungen aus dem Bereich der transkulturellen Bildungsforschung gerade unter dem Gesichtspunkt der Fremdvarianzkontrolle erste Hinweise auf die meta-theoretische Fruchtbarkeit der kulturvergleichenden Forschung für die Psychologie schlechthin: Jede Fremdvarianzkontrolle ist faktisch ja auch auf Hypothesen über mögliche Störvariablen angewiesen, wie rein statistische Versuche zur Aufdeckung von "Moderatorvariablen" und Fremdvarianz produzierenden Bedingungen zeigen. Damit stellt sich jedoch sofort die Frage nach der Theorie, aus der heraus die Hypothesen deduziert werden sollen. Hier ist nun interessant festzustellen, daß die einfache Annahme "kultureller Einflüsse", die auf ein Individuum "wirken" nicht sinnvoll zu sein scheint, sondern daß die (aktive) Bereitschaft, aus einem kulturellen Angebot auf der Grundlage einer eigenen kulturellen Orientierung bestimmte "Items" (aktiv) herauszusuchen und aufzugreifen, eine durchaus wesentliche Bedingung für den schlußendlich bestimmbaren "Effekt" eines kulturellen Einflusses auf die "Veränderung von Erlebens- und Verhaltensweisen" darstellt²⁰⁾. Entsprechend dieser Auffassung wird der "Ort der Veränderungsdynamik" innerhalb des Organismus lokalisiert und nicht außerhalb, wie das noch in den eingangs angeführten Formeln geschieht. Die Problematik, die hier sichtbar wird, soll im folgenden noch stärker in den Vordergrund gerückt werden.

2. Die innovative Bedeutung der kulturvergleichenden Forschung für das theoretische und methodische Selbstverständnis der Psychologie

Seit der Trennung der wissenschaftstheoretischen Problemstellung in eine "logic of discovery" und eine "logic of explanation" und seit der Restriktion der wissenschaftstheoretischen Fragestellung auf letztere, wird das Problem des Gewinnens, des Aufstellens von Hypothesen gern in die Denkpsychologie verwiesen und die Diskussion des Fortschritts der Wissenschaft nur auf die Spielregeln beschränkt, nach denen Hypothesen abgeklärt, überprüft werden. Ohne diese "Lösung" des Problems hier weiter diskutieren zu wollen²¹⁾, kann doch in jedem Fall festgestellt werden, daß dem Kulturvergleich de facto in der Forschung eine ganz unbestreitbare Rolle gerade in bezug auf die Generierung von Hypothesen zugekommen ist und verstärkt zukommen könnte.

2.1. Generierung von Hypothesen

Diese Funktion wird vor allem seit Strodtbeck's klassischer Arbeit (1964) immer wieder betont, so auch von Gutman (1967), der schreibt: "(in the same way as) we find out that we are air breathers, and "air" only becomes an objectified datum, when, we first fall into the water ... cross-cultural experience ... gets us of our social skin, out of our accustomed psychological ecology"²²⁾.

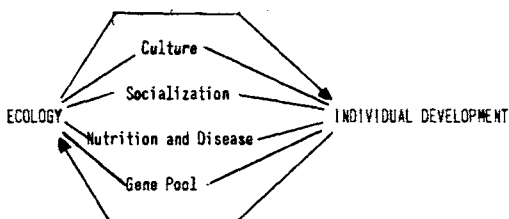
So hat z.B. Goldman²³⁾ (1972) die Auffassung geäußert, daß nach ihren Beobachtungen der Verhaltensweisen in Mutter-Kind-Dyaden in Zambia, die das westliche Stereotype des "fragile baby" grundlegend in Frage stellen, die Bedeutung allgemeiner Reizung für die Entwicklung z.B. des Abhängigkeitsverhaltens gegenüber der Bedeutung oraler Variablen a priori größer veranschlagt worden wäre, wenn man bei der Formalisierung entsprechender

Theorien nicht in westlichen Kulturen, sondern beispielsweise in Zambia begonnen hätte. Ebenso lassen sich die Ausweitungen der Theorien etwa der Leistungsmotivation durch die Annahmen kulturspezifischer Ausprägungen des Leistungsmotives²³⁾ oder die Ausweitungen der Theorie kognitiver Stile durch die Annahmen kulturspezifischer Ausprägungen der Differenzierung des Sensoriums²⁴⁾ hier als Beispiele anführen.

Dieser Hypothesen generierende Aspekt dürfte natürlich gerade auch in der vergleichenden Bildungsforschung außerordentlich relevant sein. Nicht nur, weil durch eine qualitative Ausweitung psychologischer Konstrukte Hinweise auf Vorsicht bei der Übertragbarkeit von Theorien auf Bildungsprozesse (Umsetzung in Praxis) in anderen Ländern gegeben sind, sondern weil gleichzeitig durch die Planung, Durchführung und Evaluierung von Interventionen im Bildungsbereich in fremden Kulturen eine fruchtbare Rückkoppelung sowohl auf kulturzentrische Bildungstheorien wie auf kulturzentrische Bildungspolitik zu erwarten ist.

2.2. Relation von Theorie und Daten in der Psychologie

Bereits im Zusammenhang mit der Bedeutung des Kulturvergleiches für die Überprüfung der Generalisierbarkeit psychologischer Befunde wurde ja auf das Problem der Vergleichbarkeit von Messungen an verschiedenen Individuen hingewiesen. Innerhalb der Psychologie wurde das Problem wohl nirgends so früh und konsequent erkannt wie im Kulturvergleich. So fordern bereits Hudson, Barakat & La Forge (1959), daß über verschiedene Kulturen hin nicht formal identische, sondern funktional äquivalente Messungen miteinander verglichen werden müssen. Auf approximative Lösungsansätze zur Bestimmung der funktionalen Äquivalenz von Tests und Testitems kann hier verzichtet werden²⁵⁾, ebenso auf die Versuche, eine "konzeptuelle Äquivalenz"



c) Schema des Zusammenhangs von "Ökologie", "Kultur", und "Verhalten" nach BERRY, 1971

Abb. 2: Verschiedene Modelle für die In-Beziehungsetzung von "Kultur" mit "Erleben und Verhalten".

In den einfachen graphischen Pfeilen, die dabei zur Veranschaulichung der Verknüpfung dieser beiden Ebenen verwendet werden, steckt nun bei näherem Hinsehen das ganze Problem interdisziplinärer Forschung, da nämlich "Kultur" oder "kulturelle Bedingung" einerseits und "Verhalten und Erleben" andererseits Konzepte sind, die in verschiedene Theorieräume eingebettet sind.

Bereits die bloße Sensibilisierung für dieses Problem durch die kulturvergleichende Forschung ist für die Psychologie schlechthin von grundlegender Bedeutung, denn hier geht es im Prinzip um die theoretische Verknüpfung der S- mit den R-Variablen in den eingangs aufgeführten "Gleichungen". Dort sind die S-Variablen nämlich - vor allem wenn sie "objektiv" definiert werden - in anderen Wissenschaften verankert. So ist es m.E. kein Zufall, daß gerade in der sich in jüngster Zeit etablierenden "Umweltpsychologie"²⁷⁾ das Problem der psychologisch sinnvoll-

len Ordnung von "Umwelt" (Umwelttaxonomien) als so schwierig und meist als nur interdisziplinär lösbar herausgestellt wird. Ich habe bereits an anderer Stelle²⁸⁾ darzustellen versucht, daß - nicht zufällig - die Diskussion dieser Problematik aber gerade unter kulturpsychologischen Gesichtspunkten heuristisch sehr fruchtbar ist und werde daher einige der dort geäußerten Gedanken aufgreifen. Es sollen in Anlehnung an und in Ergänzung zu Klausner (1973) insgesamt vier Arten der In-Beziehung-Setzung der beiden Ebenen "Kultur" und "Verhalten/Erleben" diskutiert werden, die in aufsteigender Reihenfolge einerseits theoretisch integrativer werden, die andererseits aber auch in zunehmendem Maße die eingangs dargestellten Grundgleichungen bzw. das in ihnen repräsentierte Paradigma einer gesetzesförmigen Aussage vom Typ $y = f(x)$ in Frage stellen.

Zunächst soll der Ansatz einer rein statistischen Verknüpfung der hier in Rede stehenden beiden Konzeptebenen diskutiert werden; dann soll auf reduktive Ansätze eingegangen werden, in denen entweder die Veränderung oder das Auftreten eines bestimmten Verhaltens und Erlebens in Termini kultureller Bedingungen zu erklären versucht wird - oder umgekehrt, "Kultur" in psychologischen Begriffen erklärt wird; drittens soll die Möglichkeit des systemtheoretischen Ansatzes zur Verknüpfung von Kultur und Verhalten andiskutiert werden; schließlich wird auf Vorteile von Handlungsmodellen für diesen Zweck verwiesen.

2.3.1. Statistische In-Beziehung-Setzung von "Kultur" mit "Erleben und Verhalten"

Fragen wir uns also als erstes, was eine statistische In-Beziehung-Setzung der beiden Ebenen "Kultur" mit "Erleben und Verhalten" leistet und wenden uns dazu einigen Ergebnissen zu, die das Ehepaar Whiting erst kürzlich wieder²⁹⁾ aus der bekannten "six-cultures-study" mitgeteilt hat. Ich will diese Studie hier primär aus Demonstrationsgründen heranziehen und vernachlässige

daher bewußt einige grundsätzlichen Kritikpunkte an dem Gesamtansatz.

In sechs "local communities", also relativ umgrenzten Gebieten, die offensichtlich sehr unterschiedlich "repräsentativ" für die jeweiligen Kulturen waren, wurden u.a. Verhaltensbeobachtungen an drei- bis elfjährigen Kindern durchgeführt. Die sechs Kulturen sind mehrfach beschrieben worden³⁰⁾, sie sollen deshalb hier nur kurz genannt werden. Es handelt sich um (1) die Gemeinde TAIRA, an der Nordostküste von Okinawa, der größten der südlichen Inseln der Ruyukyn-Kette; (2) Familien aus kleinen Dörfchen, die im Umkreis einer Meile in TARONG, im Nordwesten der Insel Luzon in den Philippinen verstreut waren; (3) Familien der Rajput-Kaste aus der Stadt KHALAPUR, die im nördlichen Teil Indiens in Uttar Pradesh liegt; (4) NYANSONGO, in Kenia, ein kleiner Ort der Gusii; (5) die Gemeinde JUXLAHUACA im westlichen Hochland des mexikanischen Staates Oaxaca und schließlich (6) um Familien aus ORCHARD TOWN in Neuengland (USA). Bei den Kindern dieser sechs Kulturen wurden in natürlichen "settings" (im Hause, im angrenzenden Garten, in Schulen, auf Spielplätzen und anderen öffentlichen Plätzen) die sozialen Interaktionen beobachtet und anhand von zwölf Interaktionskalen beurteilt. Die zwölf Beobachtungskategorien wurden, wie folgt, umschrieben: (1) sucht Hilfe; (2) sucht Aufmerksamkeit; (3) dominiert; (4) schlägt vor; (5) bietet Unterstützung an; (6) bietet Hilfe an; (7) ist freundlich; (8) sucht Nähe, berührt; (9) tadelt; (10) neckt; (11) verletzt; (12) ärgert.

Diese Interaktionsvariablen wurden interkorreliert (auf einzelne Schritte bei diesem Vorgehen kommen wir gleich zurück) und mit Hilfe einer MDS-Methode³¹⁾ auf ihre Struktur und ihre Dimensionalität geprüft. Das Ergebnis war ein zweidimensionaler Raum, der für die Abbildung der zwölf Interaktionsvariablen hinreichte. Die zwei Dimensionen waren nach Auffassung der Autoren durch die Begriffe "unselbständig/eigennützig" versus "hilfsbereit/verantwortungsvoll" und "autoritär/aggressiv" ver-

sus "freundlich/vertraut". (s. Abbildung 3a) beschreibbar. Berechnet man nun die Medianwerte der Kinder aus den sechs Kulturen in den zu diesen Dimensionen gehörigen Interaktionsvariablen, so lassen sich die Kulturen durch diese Mediane relativ deutlich den vier Quadranten der Verhaltensdimension zuordnen (s. Abbildung 3b), d.h. dem Quadranten "hilfsbereit/verantwortlich" x "autoritär/aggressiv" ließ sich die Gruppe der Kinder aus Nyansongo zuordnen; dem Quadranten "hilfsbereit/verantwortlich" x "freundlich/vertraut" ließen sich die Kinder aus Juxtlahuaca und Tarong zuordnen; dem Quadranten "unselbständig/eigennützig" x "autoritär/aggressiv" ließen sich die Kinder aus Khalapur und Taira zuordnen; die Kinder aus Orchard Town schließlich fielen in den Quadranten "unselbständig/eigennützig" x "freundlich/vertraut". Bei dem bisher beschriebenen Vorgehen wurde jedoch noch kein eigentlich "kulturelles Merkmal" mit den "Verhaltensindikatoren" verknüpft, sondern im Grunde wurde die aggregierten Verhaltensindikatoren zur Beschreibung (Ordnung) kultureller Gruppen herangezogen.

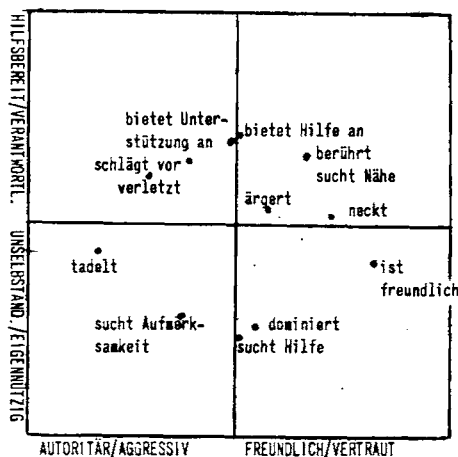


Abb. 3 a: WHITING & WHINTING, 1975, S. 69

Ergebnisse der MDS von Korrelationen der Mediane von proportionalisierten Häufigkeitswerten in 12 Interaktionskategorien in 6 Kulturen. Rotation um 90° gegen den Uhrzeigersinn. Weitere Erklärung s. Text und Tab. 1.

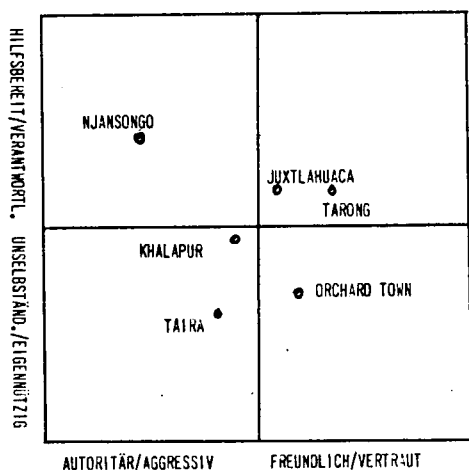


Abb. 3 b: WHITING & WHITING, 1975, S. 128

Abbildung der sechs Kulturen auf den beiden Dimensionen aus (a)

Diesen zweiten Schritt der Bestimmung der "kulturellen Merkmale", in denen sich die sechs Kulturen (metrisch unabhängig von den Verhaltensweisen der Kinder) in gleicher Weise unterscheiden, realisierten die Whittings durch die Berücksichtigung (a) des Komplexitätsgrades der sechs Kulturen und (b) des in ihnen realisierten "Familientyps". Die "Komplexität" bestimmten sie nach einem Index von Murdock & Provost (1973). In Tabelle 1³²⁾ sind die Realisierungen einzelner Merkmale dieses Index in den sechs Kulturen zusammengestellt. Den modalen Familientypus in den Kulturen bestimmten sie nach der Haushaltsstruktur und dem Vorhandensein und der Art der Regeln, die es für die Wahl des Wohnortes junger Paare gibt. In Tabelle 2, die wie Tabelle 1 aus dem Text von Whiting & Whiting (1975) erstellt worden ist, sind die sechs Kulturen nach diesen Kriterien geordnet.

Median der Dimension "hilfsbereit/verantwort- lich" vs. "unselbstän- dig/eigennützig" für die Kinder aus den sechs Kulturen	Berufsspezialisierung und Wirtschaftsform	Stadlungsform/ Vorhandensein "öffentlicher Gebäude"	Politisches System	Soziale Stratifi- zierung	Priester- schaft	Kulturelle Komplexität
NJANSONGO: 1,14	Subsistenzbauern; keine Berufsspezia- lisierung; meist Naturalwirtschaft	keine kommunalen Gebäude	Einteilung in Clans (keine zentrale Ge- walt wirksam)	keine Klassen- bildung	kein Berufs- priestertum	niedrig
JUXTLAHUACA: .54	Subsistenzbauern; gelegentlich Hilfsar- beiten außerhalb des Ortes; meist Na- turalwirtschaft	eine Kirche	zentrale Regierung kulturell und po- litisches wenig wirksam	keine Klassen- bildung	Kirche hat Be- rufspriester jedoch wenig "Relevanz"	niedrig
TARONG: .48	meist Subsistenzwirtschaft; wenige spezialisierte Berufe (Tischler, Händler); meist Naturalwirtschaft	größere Höfe; nur ein spez. Gebäude: Schule	zentrale Regierung kulturell, poli- tisch u. geogra- phisch entfernt	Landgutbe- sitzer bis kleinere Bauern; an- sonsten kei- ne Klassen- bildung	kein Berufs- priestertum	niedrig
TAIRA: -.24	meist Subsistenzwirtschaft; aber auch viele Berufe (Tischler, Händler, Lehrer, Doktor etc.) teilweise Geldwirtschaft	Vorhandensein zahlreicher spezieller Gebäude, Ver- waltung; Post, Feuerwehr, Polizei, Gebetshaus etc.	Zentralgewalt	geringe Klassenbil- dung	keine Be- rufspriester	hoch
KUALAPUR: -1,04	Obgleich Agrarwirtschaft, weitgehend Spezialisierung d. Berufe (Tischler, Schneider etc.) überwiegend Geldwirt- schaft	Zusammenleben der Familie; Vorhandensein von Schule, Tempel, Läden, Mühle etc.	Zentralgewalt	Kasten- system	Berufs- priestertum	hoch
ORCHARD TOWN: -.75	keine Subsistenzwirtschaft; komplexes System von Angestellten und freien Be- rufen; Geldwirtschaft	Kleinfamilien leben für sich; Vorhandensein von Schule, Feuerwehrhaus, zwei Kirchen, Bibliothek, Tankstelle	starke Zentral- gewalt	Gesellsch. hat soziale Schichten	Berufs- priestertum	hoch

Tab. 1: Beschreibung der sechs Kulturen der "six cultures-study" nach Einzelmerkmalen, die zusammen die "Kulturelle Komplexität" abbilden (nach WHITING & WHITING, 1975, S. 72 - 82) und ihre Position auf der Verhaltensdimension "hilfsbereit/verantwortlich" vs. "unselbständig/eigennützig".

Median der Dimension "autoritär/aggressiv" vs. "freundlich/vertraut" für die Kinder der sechs Kulturen	Haushaltstruktur	Existenz von Regeln für die Wahl des Wohnorts junger Paare	Modaler Familientyp
TARONG: .70	79% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	keine feste Regeln. Dennoch Tendenz in der Nähe der Familie des Mannes zu leben.	nuklear
ORCHARD TOWN: .41	96% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	keine feste Regeln. Die neue Generation lebt üblicherweise in einem neuen Haushalt.	nuklear
JUTLAHUACA: .20	86% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	keine feste Regeln. Neue Familien leben in der Nähe der Familie des Mannes oder der Frau.	nuklear
TAIRA: -.10	46% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	Regeln existieren. Treffen vor allem den ältesten Sohn (lebt im Haus d. Eltern) jüngere Söhne gründen eigenen Hausstand. Die Frau zieht zum Mann.	nicht nuklear
KHALAPUR: -.46	37% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	strenge Regeln. Die neue Generation lebt bei den Eltern d. Mannes; die Frauen müssen aus einer anderen Gemeinde und aus einer anderen Abstammungslinie kommen.	nicht nuklear
NIJANSONG: -1.37	33% Nuklearhaushalte (Eltern und nicht-verheiratete Kinder unter einem Dach)	Ähnlich wie Khalapur	nicht nuklear

Tab. 2. Beschreibung der sechs Kulturen der "six-cultures-study" nach Einzelmerkmalen, die zusammen die modale Familienstruktur der Kulturen bestimmen (Nach WHITING & WHITING, 1975, S.114 - 119) und ihre Position auf der Verhaltensdimension "autoritär/aggressiv" vs. "freundlich/vertraut".

Trotz der sehr groben Zuordnung der Kulturen zu den Merkmalen zeigen die Tabellen 1 und 2, daß zwischen der Lokalisierung der sechs Kulturen in den Quadranten, die durch die beiden "Verhaltensdimensionen" gebildet werden, und der Lokalisierung der sechs Kulturen in den Quadranten, die durch die "kulturellen Merkmale" gebildet werden, eine gute Übereinstimmung besteht. Abbildung 4 gibt eine Zusammenfassung der bisher dargestellten Ergebnisse.

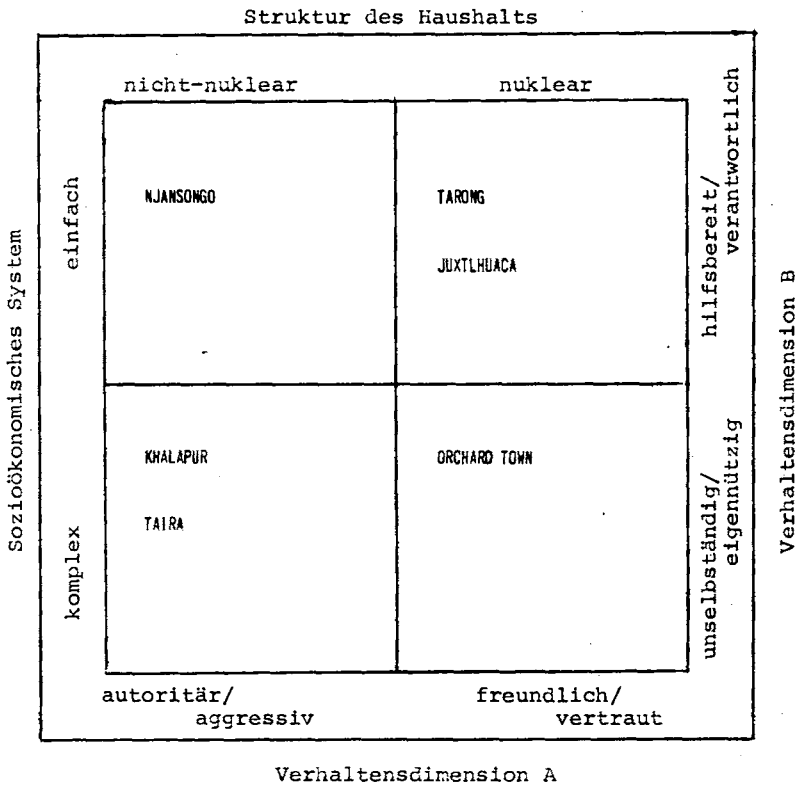


Abb. 4: Zusammenhang kultureller Merkmale mit Verhaltensdimensionen in der "six cultures study" nach Whiting & Whiting (1975), S. 128.

Da im vorliegenden Zusammenhang die Arbeit von Whiting & Whiting lediglich zu Demonstrationszwecken für die Schwierigkeiten benutzt wird, die bei der Verknüpfung von "Kulturen" mit "Erleben und Verhalten" auftreten, wollen wir uns an dieser Stelle fragen, ob diese Verknüpfung bisher geleistet wurde. Wenn wir einen funktionellen Zusammenhang zwischen den kulturellen Merkmalen (Komplexität, Familientyp) und den Verhaltensvariablen (hilfsbereit/verantwortungsvoll versus unselbstständig/eigennützig; autoritär/aggressiv versus freundlich/vertraut) interpretieren wollen, so haben wir dafür aufgrund der rein statistischen In-Beziehung-Setzung beider Konzeptniveaus noch keine theoretische Basis: Nach wie vor kommen nämlich die kulturellen Bedingungen den Kulturen und den Verhaltensweisen den Individuen zu. Wären die Whitings bei der Analyse ihrer Daten an diesem Punkt stehen geblieben, so hätten sie lediglich eine der "meaningless correlations" produziert, die z.B. Klausner (1967) so sehr kritisiert. Ehe wir uns ansehen, wie sie die Verknüpfung dieser beiden Ebenen tatsächlich versuchen, wollen wir jedoch einhalten und uns klar werden, daß die Berechnung solcher "meaningless correlations" so selten gar nicht ist. So sind etwa alle ausschließlich statistischen Verknüpfungen von sozio-ökonomischen Statusindizes mit psychologischen Variablen, sei es Sprache, sei es Leistungsmotivation oder Intelligenz, gleichermaßen theoretisch bedeutungslos, denn durch die statistische In-Beziehung-Setzung solcher Konzepte wird eine "Erklärung" ihres Zusammenhanges nicht geleistet. Eine solche Erklärung ist aber auch nicht ohne weiteres möglich, da, wie bereits einleitend gesagt, ein Konstrukt wie "sozio-ökonomischer Status" z.B. in soziologische Theorien, die anderen Konstrukte (Leistungsmotivation, Intelligenz), aber in psychologische Theorien eingebettet sind. Gleichermäßen wird klar, daß alle Ansätze, die sich als interdisziplinär verstehen, sich faktisch jedoch nur auf einen gemeinsamen "Objektbereich" (z.B. eine Region) beziehen, tatsächlich gar keine interdisziplinären Ansätze sind, da der gemeinsame Objektbereich allein nur für die Korrelationen, nicht aber für eine

theoretische Einbettung der Ergebnisse sorgt. Eine ausschließlich statistische In-Beziehung-Setzung von "Kultur" mit "Erleben und Verhalten" ist also in keiner Weise hinreichend für einen wirklich interdisziplinären Ansatz.

Bevor wir nun ansehen, wie die Whitings in einem zweiten Schritt jedoch versuchen, eine theoretische Verknüpfung der beiden Ebenen zu erreichen, möchte ich vorab noch auf ein methodisches Problem eingehen, das gerade bei der statistischen In-Beziehung-Setzung von "Kultur" mit "Erleben/Verhalten" besonders deutlich wird, nämlich die Benutzung von aus aggregierten Daten gewonnenen statistischen Beziehungen auf dem Individualniveau und umgekehrt. Ein Vorgehen, das auch unter dem "ökologischen Fehlschluß" bekannt ist. Da eine der klassischen Arbeiten zu diesem Problem³³⁾ aus der Soziologie stammt und auch die extensive Behandlung dieses Problems z.B. in mehreren Kapiteln bei Dogan & Rokkan (1969) im wesentlichen von Soziologen vorgenommen wird, ist zwar anzunehmen, daß dieses Problem in der Soziologie allgemeiner bekannt ist, innerhalb der Psychologie ist das m.E. jedoch keineswegs so. Da es sich aber in der kulturvergleichenden Psychologie so besonders klar zeigen läßt, erscheint hier durchaus der Ort zu sein, dieses Problem etwas zu veranschaulichen.

Zunächst wollen wir uns an Abbildung 1 zurückerinnern, in der der Prozentsatz von emotionalen Störungen im Verhalten auf den Zeitpunkt der Brustentwöhnung abgetragen wurde; da hatte sich der erste Teil der Kurve auf Mittelwerte von Individualfällen, der zweite Teil auf Mittelwerte von mehreren kulturellen Gruppen bezogen. Diese bruchlose Darstellung qualitativ unterschiedlichen Daten in einer Abbildung suggeriert dem Betrachter, daß es gleichgültig sei, wie die Daten gewonnen worden sind, daß m.a.W. die Relation zwischen Variablen auf dem Aggregat- (sprich: Kultur-) niveau die gleiche sei wie auf dem Individualniveau. Die Frage, ob diese Annahme vertretbar ist, will ich nun anhand

von Daten der Whitings diskutieren. Dazu werde ich drei Vorgehensweisen, die auf den gleichen Daten beruhen, miteinander vergleichen. Auch wenn dieser Vergleich nicht auf exakten statistischen Methoden, sondern nur auf der Inspektion der Daten bzw. Ergebnisse "mit bloßem Auge" beruht, lassen sich doch wohl die Gefahren und Implikationen zeigen, die u.a. in dem Zeitpunkt des Wechsels vom Kultur- zum Individualniveau, d.h. im Zeitpunkt der Aggregation der Daten stecken können. Die drei Vorgehensweisen sind in Abbildung 5 in den wesentlichen Schritten zusammengefaßt; die Hauptergebnisse finden sich in Abbildung 3 a, b und in Abbildung 6.

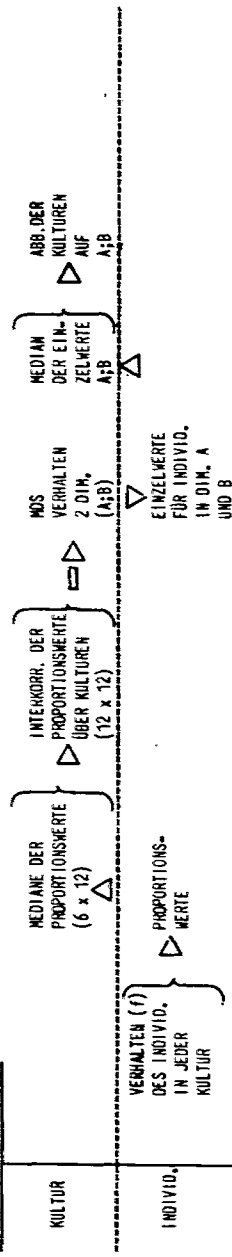
Beginnen wir wiederum bei der Analyse der Whitings, deren Ergebnisse wir im großen und ganzen bereits dargestellt haben, sehen uns aber nun genauer die einzelnen Auswertungsschritte an.

Siehe folgende Seite Abbildung 5!

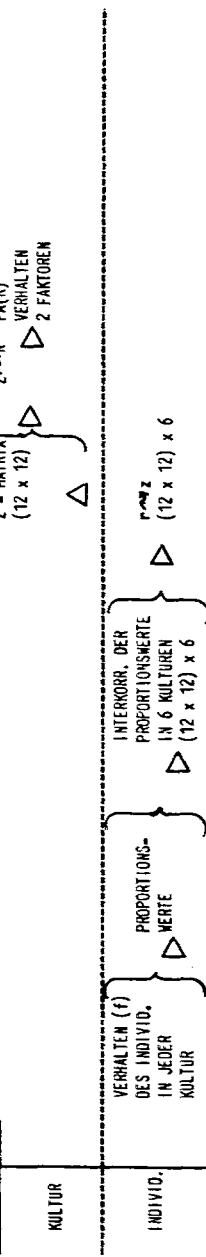
Die Whitings berechnen zunächst auf dem Individualniveau, d.h. für jedes Kind in jeder der sechs Kulturen, aus den absoluten Verhaltensfrequenzen jedes Kindes einen sogenannten "Proportionswert", der den individuellen Einzelwert innerhalb einer Beobachtungskategorie an der Gesamtaktivität des gleichen Kindes relativiert. Dies scheint sinnvoll, da einige Kinder sicher häufiger beobachtet wurden als andere. Die Autoren bekommen so für jede Kultur eine Matrix (d.h. insgesamt sechs, jede mit der Kantenlänge 12 Beobachtungskategorien \times N, Zahl der Kinder). Nach diesem Schritt verlassen nun die Whitings bereits das Individualniveau, indem sie den Median dieser individuellen Proportionswerte für jede Kultur berechnen, sie bekommen so eine Matrix der Mediane der Proportionswerte (mit der Kantenlänge 12 Beobachtungskategorien \times 6 Kulturen). Nun interkorrelieren sie (auf dem Kulturniveau) die 12 Beobachtungskategorien über die sechs Kulturen, bekommen also eine 12 \times 12 Interkorrelationsmatrix, die sie mit Hilfe der MDS-Methode auf ihre Struktur

Abb. 5: Übersicht über die Auswertungsschritte, die verschiedene Autoren für die Reduktion der gleichen Daten aus der "six-cultures-study" vorgenommen haben. Die Übersicht hebt vor allem die unterschiedlichen Häufigkeit des Wechsels zwischen dem Individualniveau und dem Kulturniveau bei den verschiedenen Autoren hervor und die unterschiedlichen Zeitpunkte der Aggregation der Daten innerhalb des Auswertungsprozesses. (Ergebn. s. Abb. 3)

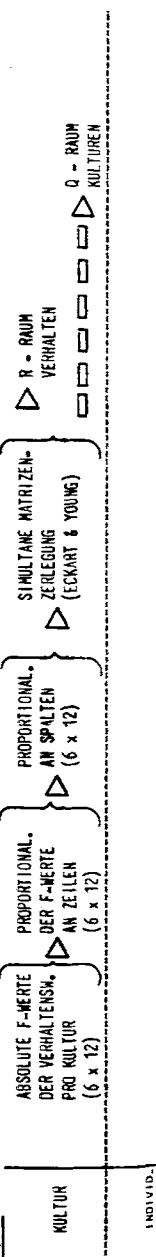
WHITING & WHITING (1975)



LONGBAUGH (1966)



AUTOR



und Dimensionalität prüfen. Sie gelangen so zu den o.g. 2 Dimensionen (hier verkürzt A und B genannt). Aus dieser detaillierten Darstellung ihres Vorgehens wird jedoch deutlich, daß die beiden Dimensionen auf der Relation von Variablen (Interaktionskategorien) auf dem Aggregatniveau beruhen. Nun berechnen sie wiederum für jedes einzelne Kind einen Gesamtwert für jede Dimension, wobei dieses Vorgehen impliziert, daß die Dimension (d.h. das Pattern der Interaktionsvariablen) auch für das Individualniveau Geltung hat. Aus diesen Gesamtwerten für jedes Kind bilden sie nun wiederum Medianwerte für die Kulturen und bilden diese so in Bezug auf die Verhaltensdimensionen ab (s. Abbildung 3 a, b).

Zur Prüfung, ob die dargestellten Relationen zwischen den Variablen auf dem Aggregatniveau (s. Abbildung 3 a) tatsächlich auch für das Individualniveau gelten, können wir auf eine Analyse zurückgreifen, die bereits vor 10 Jahren Longabaugh (1966) (allerdings mit etwas anderer Zielsetzung) durchgeführt hat. Seine Auswertungsschritte sind ebenfalls in Abbildung 5 zusammengefaßt. Wie man sieht, unterscheidet sich sein Vorgehen leider nicht nur in dem Zeitpunkt der Aggregierung der Daten von dem der Whitings, sondern in insgesamt drei Aspekten: (a) er verläßt das Individualniveau später, (b) er rechnet eine Faktorenanalyse, (c) er bildet die Kulturen selbst nicht ab. Sehen wir uns seinen Ansatz und sein Ergebnis jedoch genauer an: Auch Longabaugh (1966) proportionalisiert zunächst, wie die Whitings (1975), die Individualwerte der Beobachtungskategorien und erhält wie diese Matrizen mit der Kantenlänge 12 Beobachtungskategorien x N Kinder, eine für jede Kultur. Im Gegensatz zu den Whitings bleibt Longabaugh nun jedoch auf dem Individualniveau, indem er für jede Kultur getrennt eine Interkorrelationsmatrix der 12 Beobachtungsmerkmale errechnet, also insgesamt sechs. Diese Matrizen nun vergleicht er zunächst hinsichtlich einer möglichen Systematik in den Abweichungen der stellenäquivalenten Einzelkoeffizienten pro Zelle der 6 Matrizen; da er glaubt, die-

se vernachlässigen zu können, transformiert er jeden einzelnen Korrelationskoeffizienten der sechs Matrizen in einen z-Wert und bildet daraus eine durchschnittliche Z-Matrix. Wir wollen die Einzelprobleme, die möglicherweise in dieser Prozedur stecken, nicht vertiefen, sondern hier nur feststellen, daß Longabaugh (1966) erst in diesem Moment auf das Aggregatniveau wechselt. Während also die Whitings Ähnlichkeiten von Durchschnittswerten (Mediane) bilden, berechnet Longabaugh Durchschnittswerte (Mittelwerte) von Ähnlichkeiten.

Longabaugh (1966) rücktransformiert nun die Z-Matrix in eine R-Matrix, und erst diese faktorisiert er (Hauptkomponentenanalyse). Dabei erhält er zwei interpretierbare Faktoren. Das Ergebnis dieser Analyse zeigt Abbildung 6; es ist dem der Whitings ähnlich, z.T. gibt es jedoch große Abweichungen. Ein Cluster bilden wieder die Variablen "bietet Hilfe", "bietet Unterstützung" und "schlägt vor", ebenso liegen die Variablen "neckt" und "ärgert" zusammen; die Variablen, die das "hilfsbereite" Cluster aufmachen, liegen jedoch nicht mehr, wie bei der Analyse der Whitings, dem "passiven Cluster" gegenüber, sondern diese stehen orthogonal aufeinander (das bedeutet beispielsweise, daß bei einer Weiterverrechnung diese Werte nicht in den gleichen Gesamtwert aufgenommen würden wie bei den Whitings). Und schließlich wechseln einige (theoretisch nicht unwichtige) Variablen ihren Ort sehr auffällig: Z.B. liegt "berührt, sucht Nähe" nicht mehr in dem Quadranten der durch beide Dimensionen (A und B) aufgemacht wird, sondern in der Nähe von "sucht Hilfe", ebenso liegt die Variable "dominiert" in der Nähe der assertiven Variablen und nicht mehr bei den passiven, um nur zwei wichtige Positionswechsel zu nennen.

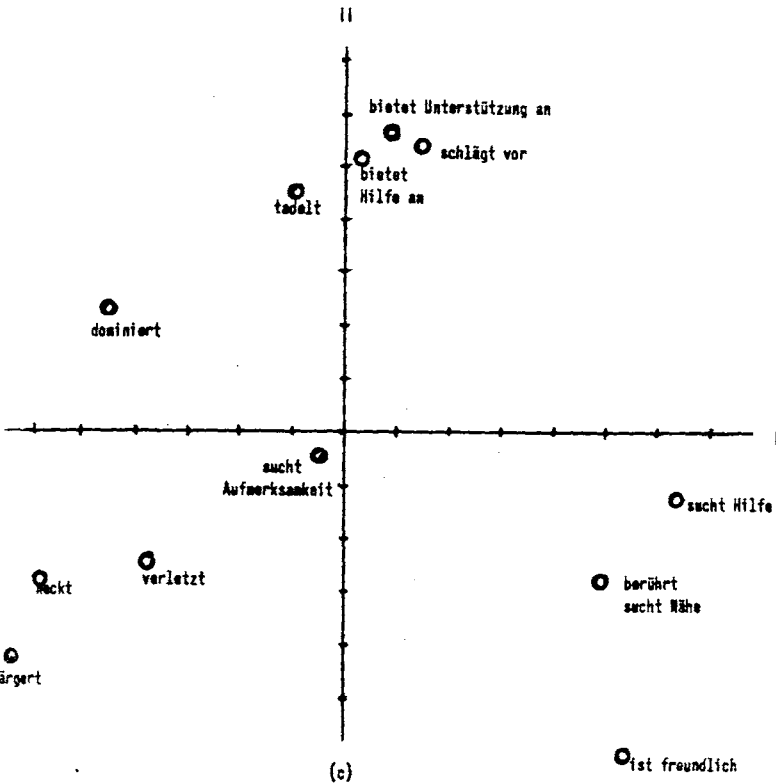


Abb. 6: LONGABAUGH, 1966

Ergebnisse der Faktorenanalyse von über die sechs Kulturen gemittelten Korrelationskoeffizienten zwischen den 12 Beobachtungskategorien nach Varimax Rotation. Erklärung s. Text und Abb. 5.

Bereits dieser deskriptive Vergleich der beiden Analysen zeigt trotz seiner Grobheit die Gefahr einer stillschweigenden Gleichsetzung von Ergebnissen, die auf verschiedenen Niveaus berechnet sind. Da sich jedoch neben dem unterschiedlich "frühen Wechsel" auf das Aggregatniveau beide Arbeiten auch noch hin-

sichtlich der verwendeten Analyse-methode (MDS versus Faktorenanalyse) unterscheiden, soll schließlich kurz eine faktorenanalytische Auswertung vorgenommen werden, die a priori auf dem Aggregatniveau ansetzt und dieses nie verläßt, um damit - ebenfalls sehr grob und deskriptiv - zu prüfen, ob die unterschiedliche Methode (FA oder MDS) oder die unterschiedliche frühe Aggregation der Daten den Haupteinfluß auf die Unterschiede in den Ergebnissen der Whittings und Longabaugh hatte. Abbildung 5 enthält eine Zusammenfassung der Hauptauswertungsschritte. Ausgangspunkt ist eine Datenmatrix, die bei Whiting & Whiting (1975) mitgeteilt wird; es handelt sich um die absoluten Frequenzen von Verhaltensweisen aller Kinder in jeder Beobachtungskategorie in den sechs Kulturen (s. Tabelle 3). In diesen Werten sind also individuelle Unterschiede bereits nicht mehr berücksichtigt. Da sich, wie an den Randsummen nachvollziehbar, die absolute Häufigkeit der Interaktionen sowohl zwischen den Interaktionskategorien selbst stark unterscheidet, wir aber nur an der Relation zwischen diesen Variablen interessiert sind, werden die Zellenwerte der Matrix an beiden Randsummen proportionalisiert, erst an den Zeilensummen (Schritt 1, Abbildung 5), dann an den Spaltensummen (Schritt 2, Abbildung 5).

Siehe Tabelle 3!

Dann wurde eine Eckart & Young-Zerlegung dieser Matrix, die von Korrelationen zwischen den Variablen ausging, durchgeführt. Dieses Vorgehen erlaubt, Variablen und Kulturen im gleichen Raum abzubilden; der Variablenraum entspricht dabei der Lösung einer Hauptkomponentenanalyse. Während der ganzen Berechnung der Beziehungen zwischen den Variablen und der Zuordnung der Kulturen zu den Grunddimensionen dieser Beziehung haben wir das Aggregatniveau nie verlassen, d.h. streng genommen sind auch die Interaktionsvariablen deshalb Merkmale der kulturellen Gruppe.

Das Ergebnis ist in Abbildung 7 dargestellt; die Lösung wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit um 17° im Uhrzeigersinn rotiert
Siehe Abb. 7!

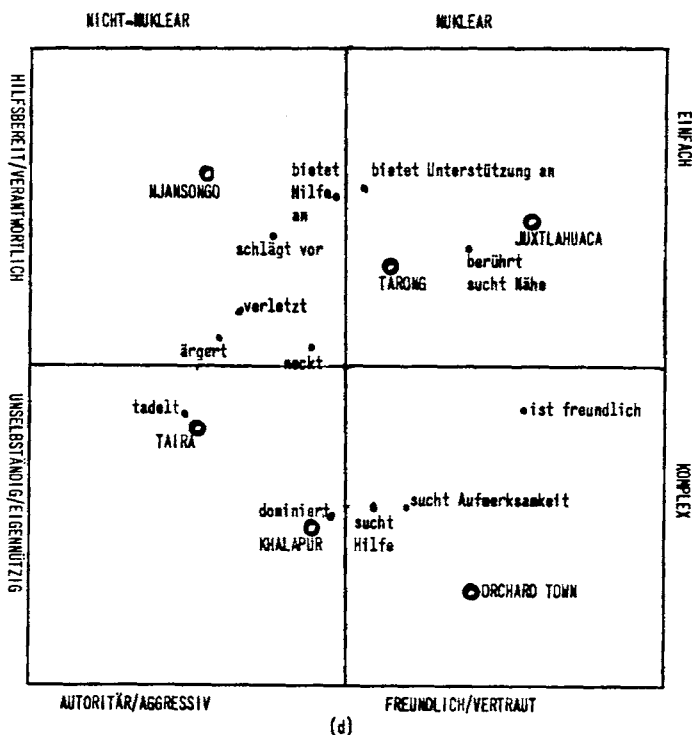
Tab. 3: Häufigkeitswerte von 12 Verhaltensweisen von Kindern in 6 Kulturen. (a) Absolute Häufigkeitswerte aus Whiting & Whiting (1975, S. 64). (b) Doppelt proportionalisierte Häufigkeitswerte (die Proportionalisierung wurde zuerst an den Zeilen -, dann an den Spaltennummern der Tab. 2 a vorgenommen).

Kultur Verhaltens- kategorie	Nyansongo	Juxtla- huaca	Tarong	Taira	Khalapur	Orchard Town	Σ
ist freundlich	274	432	971	324	236	558	2795
gerät	159	96	451	205	104	133	1148
erfordert Hilfe an	156	148	280	97	60	86	827
gefordert	222	64	185	112	67	102	752
erfordert Unter- stützung an	106	110	251	73	33	37	610
minimiert	29	71	123	133	128	125	609
erfordert Hilfe	28	91	127	87	122	148	603
erfordert Aufmerk- samkeit	62	69	100	89	57	226	603
schlägt vor	171	93	138	69	47	38	556
erfordert	48	52	237	95	38	59	529
erfordert	21	78	136	17	19	15	286
erfordert	66	45	45	50	36	21	263
	1342	1349	3044	1351	947	1548	

Fortsetzung Tabelle 3:

Verhaltens- kategorie	Kultur						Σ
	Nyansongo	Juxtla- huaca	Tarong	Taira	Khalapur	Orchard Town	
ist freundlich	121	197	188	142	147	213	1008
ärger	174	104	218	222	153	127	998
bietet Hilfe an	229	215	181	142	124	108	1019
tadelt	157	94	135	164	140	132	999
bietet Unter- stützung an	221	229	232	153	99	65	1079
dominiert	47	124	94	230	317	188	1000
sucht Hilfe	50	160	100	153	309	227	999
sucht Aufmerk- samkeit	114	127	82	164	149	363	999
schlägt vor	345	189	123	140	137	66	1000
neckt	117	127	260	234	133	127	998
berührt	99	360	279	80	124	55	997
verletzt	265	178	81	200	205	70	999
Σ	1939	2104	1973	2033	2037	1741	

(b)



Ergebnis der ECKART-YOUNG-Zerlegung der doppeltproportionalisierten Gesamthäufigkeitstabelle der 12 Beobachtungskategorien in den sechs Kulturen (Daten aus WHITING & WHITING, 1975, S. 64). Die R-Analyse basiert auf Interkorrelationen zwischen den Variablen. Die Beschreibung der Kulturen durch die Merkmale "einfach/komplex" und "nuklear/nicht-nuklear" wurde von WHITING & WHITING, 1975 übernommen (s. Text n. Abb. 5).

Abb. 7

Ohne auf Einzelheiten dieses Ergebnisses eingehen zu können, ist festzustellen, daß diese Lösung derjenigen von Whiting & Whiting (1975) weit eher entspricht als derjenigen von Longabaugh (1966), so daß die Differenzen zwischen diesen beiden Lösungen weniger auf die gewählte Analysetechnik (MDS versus Faktorenanalyse), sondern tatsächlich eher auf den Zeitpunkt der Aggregierung der Daten zurückzuführen sein dürfte. (Allerdings ist diese Aussage mit großer Vorsicht zu treffen, da bei dem vorliegenden Material keine exakten Vergleiche durchgeführt werden konnten). Natürlich läßt sich das unterschiedliche Ergebnis von Daten, die auf verschiedenen Ebenen berechnet werden, statistisch durch den Wegfall von jeweils anderen Varianzquellen erklären. Darauf kommt es mir hier jedoch nicht an, sondern wieder nur auf die Tatsache, daß dieses Problem des Einflusses der Aggregierung der Daten auf die Ergebnisse selbst, im Kulturvergleich innerhalb der Psychologie durch den Zwang "Kultur" mit "Erleben und Verhalten" auch statistisch zu verknüpfen, eher gesehen wird, als in anderen Teilbereichen dieser Disziplin.

Wenden wir uns nun nach diesem Exkurs dem zweiten Ansatz zu, mit dessen Hilfe man Kultur und Verhalten zu verknüpfen versucht hat.

2.3.2. Reduktion auf eine Theorie

Ich möchte zur Erläuterung dieses Ansatzes wiederum den Teil der "six-cultures-study", den die Whittings (1975) publiziert haben, benutzen. Die Autoren sind bei der reinen statistischen "In-Beziehung-Setzung" der definierten kulturellen Merkmale (komplex versus einfach; nuklear versus non-nuklear) mit den definierten psychologischen Variablen (hilfsbereit/verantwortungsvoll versus unselbständig/eigennützig; autoritär/aggressiv versus freundlich/vertraut) nicht stehengeblieben, sondern

sie haben darüber hinaus versucht, diesen Zusammenhang theoretisch plausibel zu interpretieren, indem sie zusätzlich Daten aus den unmittelbaren Lernumwelten der Kinder aufgenommen haben. Ich beschränke mich im folgenden nur auf ihre Interpretation des Zusammenhanges zwischen der kulturellen Variablen "komplex versus einfach" und der psychologischen Verhaltensdimension "hilfsbereit/verantwortungsvoll versus unselbständig/eigennützig". Zur Klärung dieses Zusammenhanges wählen sie die Arbeitsbelastung, die Art und das Ausmaß der täglichen Routinehandlungen im Arbeitsbereich der Kinder. Durch die Analyse dieser vermittelnden Variablen (s. auch Abbildung 2 a) führen sie eine Bedingung ein, die einerseits eine Konsequenz der Komplexität der Kulturen, andererseits ein Antezedens individuellen Verhaltens ist. Die Analyse dieser Tätigkeiten erbrachte folgende Tendenz: Kinder in weniger komplexen Kulturen übernehmen nicht nur altersmäßig früher und insgesamt mehr Hausarbeiten, sondern auch andere als Kinder komplexerer Kulturen. Es handelt sich nämlich vor allem um Tätigkeiten, die für den Haushalt unmittelbar erhaltende Bedeutung haben (Holz und Wasser holen, Kühe hüten, auf kleinere Kinder aufpassen), deren Vernachlässigung das einzelne Kind sofort "am Effekt" selbst spüren würde, deren Erfüllung aber gerade zu den psychologischen Bedingungen führt, durch die sie die Kinder einfacher Kulturen stärker auszeichnen: Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewußtsein.

Hier wird deutlich, daß die Autoren das kulturanthropologische Konstrukt "kulturelle Komplexität" im Grunde auf einen psychologischen Aspekt reduziert haben, d.h. daß gewissermaßen der theoretische Gehalt dieses Konzepts, wie es in der anthropologischen Theorie gebraucht wird, "verloren" geht, denn die Operationalisierung, die dafür in der Anthropologie gewählt wird³⁴⁾ geht ja weit über die Arbeitsbelastung der Kinder hinaus (berufliche Spezialisierung, Verwendung von Bargeld, Siedlungsart, Zentralisierung des rechtlichen und religiösen

Systems, etc.). Eine Reduktion von einer Theorieebene auf eine andere, ist deshalb zwar sicherlich gegenüber der einfachen statistischen Verknüpfung ein Vorteil, aber eben doch noch nicht interdisziplinär zu nennen.

Für einen solchen Ansatz fordert Klausner (1973) sogenannte "transformatorische Konstrukte", die eine Verbindung zwischen zwei Theoriesystemen herzustellen erlauben. Klausner (1973) ist m.E. nicht besonders klar bei seinen Beispielen für solche Konstrukte, es erscheint jedoch sinnvoll zu fordern, daß sie eine Verbindung in beide Richtungen ermöglichen. Das würde konkret bedeuten, daß man in der kulturvergleichenden Psychologie einen Theorieansatz wählt, der psychologische Konstrukte (Motive, Wahrnehmung, Kognitionen etc.) gleichermaßen zu erklären gestattet wie kulturpsychologische Konstrukte (soziale Strukturen, Normen, Mythen etc.).

Hierin liegt nun m.E. die eigentlich innovative Funktion der kulturvergleichenden Psychologie, denn früher als in den anderen Bereichen der psychologischen Forschung und Theoriebildung zeigt sich hier die Notwendigkeit, Denkmodelle zu entwickeln, die nicht nur die "Wirkung der Umwelt" auf das "Erleben und Verhalten von Individuen" abzubilden gestattet, sondern die gleichzeitig die entgegengesetzte Wirkung mit umfassen, die Wirkung des Menschen auf die Umwelt im Prozeß der Herstellung und Schaffung von Kultur.

Wie ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt habe³⁵⁾ ist das wahrscheinlich nur möglich, wenn man die gedankliche Gegenüberstellung von kultureller Umwelt und Individuum aufgibt. Damit ist jedoch klar, daß die eingangs dargestellten "Grundgleichungen" für einen solchen Ansatz zwangsläufig zu kurz greifen.

Ein Versuch, die Gegenüberstellung von Umwelt und Individuum gewissermaßen aufzuheben, ist zweifellos in dem Ansatz zu se-

hen, in dem man - allgemein von der Systemtheorie, speziell vom Ökosystemkonzept beeinflusst - Individual- und Kulturniveau in einem einzigen System abzubilden versucht und damit die Wechselwirkung zwischen beiden Ebenen zu erfassen hofft.

2.3.3. Systemtheorie als Ansatz zur Verknüpfung von "Kultur" und "Verhalten/Erleben"

Als Beispiel eines solchen Ansatzes seien hier die Arbeiten von Berry genannt, die dieser seit gut 10 Jahren in immer sophistizierteren Untersuchungen vorgenommen hat. Aus dieser Serie stammt auch Abbildung 2 c³⁶⁾.

Berry geht von Ergebnissen der Anthropologie³⁷⁾ aus, die besagen, daß ein (wenn auch nicht "deterministisch" aufzufassender) Zusammenhang zwischen natürlicher Umgebung, Subsistenzwirtschaft, Siedlungsart und Bevölkerungsdichte besteht: Danach dient in harschen, unfreundlichen Umgebungen eher die Jagd als Mittel zum Lebensunterhalt und die Bevölkerungsdichte ist relativ gering; in klimatisch freundlichen Umgebungen dagegen wird eher Ackerbau gepflegt, und die Bevölkerungsdichte ist größer. Weiterhin bezieht sich Berry auf Untersuchungen, die - ebenfalls auf dem "aggreate level", d.h. also auf Gruppenniveau - aufgrund der Human Relations Area Files einen Zusammenhang zwischen der Subsistenzwirtschaft und bevorzugten Sozialisierungspraktiken sowie bevorzugten Erziehungszielen festgestellt haben³⁸⁾. Danach wird in kulturellen Gruppen, die Ackerbau betreiben, eher strikter Gehorsam von den heranwachsenden Jugendlichen gefordert, in kulturellen Gruppen, die sich vorwiegend durch die Jagd erhalten, wird dagegen eher auf Selbstverantwortung, Leistungsverhalten und Unabhängigkeit Wert gelegt. Schließlich bezieht sich Berry auf Ergebnisse von Witkin et al. (1962), nach denen die Ausprägung einer hohen Feldunabhängigkeit dadurch gefördert wird, daß im Sozialisierungsprozeß Selbstdurchsetzungsbestrebung, Neugier- und Explora-

tionsverhalten toleriert und betont werden, während ein Beharren auf konformem Verhalten, auf Impulskontrolle u.ä. eher zu Feldabhängigkeit führt.

Berry geht nun so vor, daß er Stichproben aus Kulturen zieht, die sich hinsichtlich der natürlichen und klimatischen Umgebung (harsch versus freundlich) und der Art der Subsistenzwirtschaft (Jagd versus Ackerbau) unterscheiden und prüft, ob Unterschiede in den Differenzierungsleistungen im Wahrnehmungs-, Sozial- und Affektbereich vorliegen. (Während er früher den Erziehungsstil selbst nicht untersuchte, gibt er neuerdings auch Daten zu dieser "Zwischenvariablen" an).

Für uns ist nun weniger wichtig, daß Berry mit seinen Ergebnissen die postulierten Zusammenhänge bestätigt findet und somit z.B. die intrakulturell gewonnenen Daten von Witkin et. a. (1962) transkulturell "validiert"; interessant und in unserem Zusammenhang aufschlußreich ist vielmehr, daß er in seinen Interpretationen über eine unidirektionale Wirkungskette: Ökologie/natürliche Umgebung → Subsistenzwirtschaft → Erziehungsstil Differenzierungsleistungen hinausgeht, seine Daten in einem System mit Rückkoppelung interpretiert und so nachzuweisen versucht, daß Differenzierungsleistungen von Angehörigen einer Kultur für die Realisierung einer bestimmten Art von Subsistenzwirtschaft in einer natürlichen Umgebung instrumentell und funktional sinnvoll sind und daß entsprechend die Wahl bestimmter Erziehungsstile und das Verfolgen bestimmter Erziehungsziele ihrerseits im Dienste dieser Anpassungsleistungen stehen.

Dieser Ansatz hat eine Reihe von Vorteilen gegenüber den auf einsinnige Wirkungsketten ausgerichteten Grundgleichung der Einleitung, andererseits zeigen gerade Arbeiten wie z.B. die von Boulding (1956), daß die Systemtheorie gerade keine inhaltliche Theorie ist, sondern nur ein formales "skeleton of Science"; d.h. daß die jeweilige inhaltliche Bestimmung dieser Sprache durch die Einzeldisziplin erfolgen muß, die sich

der Systemtheorie bedient. Schließlich zeigen gerade die Anwendungen dieses Ansatzes in der Kulturpsychologie, daß er (a) nur bis zu einem gewissen Komplexitätsgrad angemessen scheint³⁹⁾ und daß (b) Reflexität und Intentionalität des Menschen darin nicht einzubringen sind⁴⁰⁾. Gerade die Kulturpsychologie zeigt darüber hinaus, daß mit steigendem Komplexitätsgrad der Kulturen die Zahl der darin auftretenden "um-zu-Beziehungen" zunimmt. Diese Erkenntnis legt die Notwendigkeit eines "Paradigmenwechsels"⁴¹⁾ in der Psychologie nahe.

Kommen wir noch einmal auf die Arbeit der Whittings (1975) zurück. So wie bisher dargestellt, haben die Autoren die "Arbeitsbelastung" der Kinder im wesentlichen als vermittelnde Variable zwischen der "kulturellen Komplexität" und dem "Sozialverhalten der Kinder" innerhalb einer unidirektionalen Wirkungskette benutzt. Obgleich sie selbst diesen Punkt nicht weiter ausbauen, haben sie dennoch mit der Arbeitsbelastung der Kinder eine Variable gegriffen, die nicht nur die Lernumwelt der Kinder mitbestimmt, sondern auch in einer Kulturtheorie (z.B. hinsichtlich des Subsistenzwirtschaftlichen Aspekts) ihre Bedeutung hat. Die Whittings weisen damit zumindest die Richtung auf, in der man die bereits erwähnten "transformatorischen Konstrukte", die Klausner (1973) fordert, am ehesten entwickeln kann: So trivial diese Feststellung auf den ersten Blick erscheint, das Beispiel der Arbeitsbelastung demonstriert, daß es eine Theorie über den in seiner konkreten Umwelt handelnden Menschen sein müßte. Diese Theorie dürfte jedoch nicht bei der Reaktion des Individuums auf bestimmte Umwelataspekte beginnen, d.h. sie dürfte nicht, wie das eine "Verhaltenstheorie" tut, das Individuum in seiner Gegenüberstellung zur Kulturumwelt sehen, sondern müßte die Handlungseinheit selbst zum theoretischen Ausgangspunkt nehmen.

2.3.4. Die menschliche Handlung als theoretische Einheit in der Psychologie

Mindestens seit Pierre Janet's "dynamischer Psychologie"⁴²⁾ sind im Prinzip solche Ansätze nicht neu in der Psychologie⁴³⁾, sie sind jedoch unterschiedlich gut empirisch abgesichert, und sie sind - gerade was den o.g. "Paradigmenwechsel" anbelangt - sicher unterschiedlich konsequent. So spielen zwar in allen so etwas wie Zielvorstellungen und Handlungspläne eine Rolle, ebenso nehmen Regulationsprozesse (primär Verlaufsregulationen) innerhalb der Handlung in allen diesen Ansätzen eine zentrale Funktion ein; solange diese Merkmale jedoch primär in Termini kybernetischer Regelkreismodelle systematisiert werden, und Ziele "von außen" mit Sollwerten oder Verlaufsregulationen mit Regelmechanismen gleichgesetzt werden, ist zwar gegenüber den meist linearen Wirkungsmodellen ein immenser Fortschritt erzielt, aber es ist im Prinzip noch kein Paradigmenwechsel vorgenommen worden. Dieser liegt erst in dem Augenblick vor, in dem die intentionale Finalität menschlichen Handelns, aber vor allem auch die Reflexivität des Menschen berücksichtigt wird, also genau die beiden Merkmale von Homo sapiens, die in der Systemtheorie so schwer (wenn überhaupt) einzubringen sind. Beide Aspekte nimmt z.B. Boesch (1976) in seinem Entwurf einer Handlungstheorie auf. Zwar sind auch die meisten seiner Prämissen und Annahmen noch nicht empirisch abgesichert, es wird aber gerade bei unserem Bemühen, einen theoretischen Ansatz zu formulieren, der die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur in einem Denkmodell abbildet, sehr deutlich, wie anregend und fruchtbar solche Hypothesen dennoch sein können.

So entsteht - nach Boesch - bei der Anwendung von Handlungen auf die "reale Welt" nicht nur deren "Strukturierung" im Subjekt selbst, also die Konstruktion von Erkenntnis, wie Piaget das minutiös gezeigt hat⁴⁴⁾, sondern zum einen entsteht in diesem Prozeß durch Vergleiche von Handlungsergeb-

nissen und Handlungszielen und der Kausalattribution dieser Prozesse auf die handelnde Person auch das "Ich" oder "Selbst" und die Vorstellung von der "funktionalen Potentialität" des Selbst⁴⁵⁾. Zum anderen berücksichtigt Boesch (1976) jedoch auch die äußeren Effekte der Handlungen, die so identisch sind mit der Herstellung der Umwelt, der Schaffung von Kultur. "Kultur" wäre damit nicht nur "learning environment"⁴⁶⁾, also Verhaltensmöglichkeit und -grenze für das Individuum, sondern gleichzeitig selbst relativ überdauerndes Ergebnis der Handlungen von Menschen. Diese wenigen Bemerkungen zeigen vielleicht trotz ihrer groben Verkürzung, daß in einem Handlungsmodell zumindest theoretisch die Möglichkeit gegeben scheint, Veränderungen in der Ontogenese des einzelnen und Veränderungen ganzer Kulturen (kultureller Wandel) aus der gleichen Theorie heraus zu erklären.

Auf der anderen Seite muß man sich wohl klar sein, daß ein solcher Paradigmenwechsel mit großer Wahrscheinlichkeit fundamentale wissenschaftstheoretische Probleme aufwirft und zu grundsätzlichen methodologischen Schwierigkeiten führt, wenn es zutrifft, daß die in einem solchen Modell vor allem angenommenen "um-zu-Beziehungen" kausalanalytischer Erklärungsprozesse zu transformieren sind⁴⁷⁾.

Dieses Problem sollte man jedoch ins Auge fassen und möglichst offen angehen, wenn in ihrer Lösung möglicherweise die Chance zu einer interdisziplinären Sprache und vielleicht zu einer umfassenden sozialwissenschaftlichen Theorienbildung liegt.

Anmerkungen

- 1) Lorenzen, 1975, S. 244
- 2) Grinker, 1956
- 3) Herrn Prof. Dr. Goldschmidt und seinen Mitarbeitern danke ich herzlich für die freundliche Einladung zur Teilnahme an dem Arbeitsschwerpunkt "Bildung".

- 4) Spence, 1948,
- 5) S. beispielsweise Triandis, Malpass & Davidson, 1971, 1973
- 6) Die im folgenden getroffene Unterscheidung einzelner Fälle lehnt sich an die Arbeiten von Berry & Dasen, 1974; Brislin, Lonner & Thorndike, 1973; Eckensberger, 1970, 1973; Kornadt, Eckensberger & Emminghaus, im Druck; Triandis, Malpass & Davidson, 1971, 1973; Frijda & Jahoda, 1966 an.
- 7) S. Berry, 1969
- 8) Vgl. Murdock, 1945
- 9) Vgl. Sears, 1961
- 10) Vgl. Cantril, 1965
- 11) Vgl. etwa Rohner, 1975
- 12) Vgl. etwa die Zusammenstellung von Arbeiten zu Piaget durch Dasen, 1972; zu Motivkonzepten durch Kornadt, Eckensberger & Emminghaus, im Druck; zu Interaktionsvariablen durch Lonner, im Druck.
- 13) Vgl. Strodbeck, 1964
- 14) Vgl. Price-Williams, Gordon & Ramirez III, 1969
- 15) Vgl. Gorer & Rickman, 1949
- 16) Vgl. Sears, 1961; Whiting, 1954
- 17) S. dazu u.a. Kornadt, Eckensberger & Emminghaus, im Druck
- 18) Vgl. dazu Eckensberger, 1970, 1973
- 19) Vgl. Campbell & Stanley, 1963
- 20) Vgl. Eckensberger, 1974
- 21) Vgl. z.B. Hanson, 1958
- 22) Gutman, a.a.O., S. 189
- 23) Vgl. "family achievement" bei Ramirez & Price-Williams, 1976
- 24) Vgl. "Sensotypes" bei Wober, 1966
- 25) Vgl. dazu Eckensberger, 1970, 1973
- 26) Vgl. Berry & Dasen, 1974

- 27) Vgl. z.B. Kaminski, 1976; Ittelson et al., 1974
- 28) Eckensberger, 1976; im Druck
- 29) Whiting & Whiting, 1975
- 30) Vgl. vor allem Whiting, 1963; Minturn & Lambert, 1964; Whiting & Whiting, 1975
- 31) MDS = Multidimensionale Skalierung
- 32) Ich danke Herrn cand. phil. Thorner für eine erste Fassung dieser Tabelle.
- 33) Robinson, 1950
- 34) S. Murdock & Provost, 1973 und Tabelle 1
- 35) Eckensberger, im Druck
- 36) Berry hat seinen Ansatz in der Zwischenzeit erheblich verfeinert (Berry, 1976); für den vorliegenden Zusammenhang reicht diese Abbildung jedoch aus.
- 37) Z.B. Murdock, 1969
- 38) Z.B. Berry, Bacon & Child, 1959
- 39) S. Berry, 1976
- 40) Vgl. Thayer, 1972
- 41) Mit diesem Begriff beziehe ich mich auf die Vorstellungen der Entwicklung von wissenschaftlichen Theorien, wie sie von Kuhn (1960) vorgestellt worden sind, wenngleich bekannt ist, daß der Begriff des Paradigmas selbst von Kuhn sehr schillernd benutzt wurde und seine Auffassung der "structure of scientific revolutions" durchaus nicht unkritisiert geblieben ist. (s. u.a. Lakatos und Musgrave, 1974)
- 42) S. vor allem die ausgezeichnete Einführung von Schwartz, 1951
- 43) S. auch Boesch, 1976; Miller, Galanter und Pribram, 1960; Hacker, 1971; Thomas, 1976
- 44) Diese Ausführungen implizieren, daß in Piagets Theorie die Veränderung "realer Gegebenheiten" nicht eingeschlossen ist. Dies ist keine Kritik an Piaget, sondern die Veränderung "der Welt" selbst zu analysieren, entspricht, soweit ich sehe, nicht seiner Fragestellung, da es ihm "nur" um das Entstehen (besser: die Konstruktion) kognitiver Strukturen im erkenntnisermittelnden (besser: erkenntnisherstellenden) Subjekt geht. Ebenso ist das "Selbst" bei ihm nur ein Kon-

zept unter anderen und nicht reflexiv. Ich glaube daher auch, daß Interpretationen von Piaget durch Goldman (1966) oder etwa Oevermann (1976) Überpretationen sind.

- 45) Dadurch wird deutlich, daß ein allgemeines Handlungsmodell, das in der Psychologie tragfähig sein soll, sich allerdings nicht nur auf "soziale Handlungen" beschränken kann, wie das, soweit ich sehe, die Handlungsmodelle tun, die in der Soziologie entwickelt wurden (vgl. etwa eine anschauliche Zusammenstellung durch Haferkamp (1972), denn das "Ego" oder "Selbst" wird durchaus nicht nur durch Interaktionen mit einem "Alter" herausgebildet, sondern auch durch Handlungen mit und in einer physikalisch/materiellen Umwelt bzw. mit materiellen Teilen von Kultur.
- 46) Vgl. Whiting & Whiting, 1975
- 47) Vgl. von Wright, 1971

Literatur

Berry, J.W.: On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 119-128.

Berry, J.W.: An ecological approach to cross-cultural psychology. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1975, 30, 51-84.

Berry, J.W., & Dasen, P.R.: Introduction to Culture and Cognition Readings in cross-cultural Psychology. London: Methuen, 1974.

Boesch, E.E.: Psychopathologie des Alltags. Bern: Huber, 1976.

Boulding, K.E.: General systems theory - the skeleton of science. *Management Science*, 1956, 2, 197-208

Brislin, R.W., Lonner, W.J., & Thorndike, R.M.: Cross-cultural research Methods. New York: Willy, 1973

Campbell, D.T., & Stanley, J.C.: Experimental and quasi-experimental design for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963, S. 171-246.

Cantril, H.: The pattern of human concerns. New Brunswick: Rutgers University Press, 1965.

Dasen, P.R.: Cross-cultural Piagetian research: a summary.

Journal of Cross-Cultural-Psychology, 1972, 3, 23-39.

Dogan, M., & Rokkan, S.: Quantitative ecological analysis in the social sciences, Cambridge 1969

Eckensberger, L.H.: Methodenprobleme der kulturvergleichenden Psychologie, Saarbrücken 1970

Eckensberger, L.H.: Methodological issues of cross-cultural research developmental psychology, in: J.N. Nesselroade & H.W. Reese (Eds.), Life-Span developmental psychology: Methodological issues, New York 1973, S. 43-64

Eckensberger, L.H.: Identifikation von Innovatoren mit einheimischen und ausländischen Bezugsgruppen. Unveröffentl. Manuskript. Saarbrücken 1974.

Eckensberger, L.H.: Der Beitrag kulturvergleichender Forschung zur Fragestellung der Umweltpsychologie, in: G. Kaminski (Ed.) Umweltpsychologie - Perspektiven, Probleme, Praxis, Stuttgart 1976, S. 73-98

Eckensberger, L.H.: Die Grenzen des ökologischen Ansatzes in der Psychologie, in: C.F. Graumann (Ed.). Die ökologische Perspektive in der Psychologie, Bern (im Druck)

Eckensberger, L.H., & Reinshagen, H.: Transkulturelle Erziehung und Attraktivität technischer Berufe. Eine Untersuchung der Berufsstereotype afghanischer Schüler technisch-gewerblicher Ausbildungsstätten. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, (im Druck)

Frijda, N., & Jahoda, G.: On the scope and method of cross-cultural research. International Journal of Psychology, 1966, 1, 109-127.

Goldberg, S.: Infant care and growth in Zambia. Human Development, 1972, 15, 77-89

Goldman, L.: Die Psychologie Jean Piaget's, in: L. Goldman. Dialektische Untersuchungen, Neuwied 1966, S. 133-145

Gorer, G., & Rickman, J.: The people of Great Russia, London 1949

Grinker, R.: Toward of Unified Theory of Human Behavior, New York 1956

Gutman, D.: On cross-cultural studies as a naturalistic approach in psychology. Human Development, 1972, 15, 187-198

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Berlin (Ost) 1973

- Haferkamp, H.: Soziologie als Handlungstheorie, Opladen 1972
- Harlow, A.F.: The Nature of Love. American Psychologist, 1958, 13, S. 673-685
- Hudson, B.B., Barakat, M.K., LaForge, R.: Problems and Methods. in cross-cultural research. Journal of Social Issues, 1959, 15, S. 5-19
- Ittelson, H.W., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G., Winkel, G.H.: An Introduction to environmental Psychology, New York 1974
- Kaminski, G. (Hrsg.): Umweltpsychologie: Perspektive - Probleme Praxis, Stuttgart 1976
- Klausner, S.Z.: Links and missing links between the sciences of man, in: S.Z. Klausner (Hrsg.): The study of total Societies, New York 1967, S. 3-29
- Klausner, S.Z.: Life-Span environmental psychology: Methodological issues, in P.B. Baltes & D.W. Schaie (Hrsg.) Life-Span developmental psychology, personality and socialization, New York 1973, S. 71-94
- Kornadt, H.J., Eckensberger, L.H., Emminghaus, W.B.: Cross-Cultural Research on Motivation and its Contribution to a General Theory of Motivation, in: H.C. Triandis (Hrsg.) Handbook of Cross-Cultural-Psychology. Vol. II Chapt. 27 Boston
- Kuhn, T.S.: The structure of scientific revolutions. International Encyclopedia of Unified Science, Vol. 2, Nr. 2, 1962
- Lakatos, I., & Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig 1974
- Longabaugh, R.: The structure of interpersonal behavior. Sociometry, 1966, 29, S. 441-460
- Lonner, W.J.: The search for psychological Universales, in: H.C. Triandis (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural-Psychology, Boston, im Druck
- Lorenzen, P.: Autonomie und empirische Sozialforschung, in: J. Mittelstraß (Hrsg.) Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt 1975, S. 244-265
- Marvin, R.S., Van Derender, T.L., Iwanaga, M.J., Le Vine, S., & Le Vine, R.A.: Infant-caregiver attachment among the Hausa of Nigeria. Beitrag zum Symposium "Ecology and culture". Biennial Conference of the ISSUED, University of Surrey, Guilford, England 1975

Miller, G.A., Galanter, E., & Pribram, K.H.: Plans and the structure of behavior, New York 1960

Minturn, L., & Lambert, W.W.: Mothers of Six cultures: Antecedents of Child Rearing, New York 1964

Murdock, G.P.: The common denominator of cultures, in: R. Linton (Ed.) The science of man in the world crisis, New York 1945

Murdock, G.P.: Correlations of exploitive and settlement patterns, in: D. Damas (Ed.) Contributions to anthropology: Ecological Essays. Anthropological series 86, Ottawa 1969, S. 129-146

Murdock, G.P., & Provost, C.: Measurement of cultural complexity. Ethnology, 1973, 12, 379-392

Oevermann, U.: Piaget's Bedeutung für die Soziologie, in: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag, Stuttgart 1976, S. 36-41

Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez III, M. Skill and conservation: A study of pottery-making children. Developmental Psychology 1969, 1, 769

Ramirez III, M., & Price-Williams, D.R.: Achievement Motivation in Children of three ethnic groups in the United States. Journal of Cross-Cultural Psychology, 1976, 7, 49-60

Robinson, W.S.: Ecological correlations and the behavior of individuals. American Sociological Review, 1950, 15, 351-357

Rohner, R.P.: Parental Acceptance-Rejection and Personality Development: A universalistic Approach to Behavioral Science, in: R.W. Brislin, S. Brochner and W.J. Lonner (Eds.) Cross-Cultural perspectives on learning, New York 1975

Schwartz, L.: Die Neurosen und die dynamische Psychologie von Pierre Janet, Basel 1951

Sears, R.R.: Transcultural variables and conceptual equivalence, in: B. Kaplan (Ed.) Studying personality cross-culturally, New York, 1961, S. 445-455

Sears, R.R., & Wise, G.W.: Relation of cup feeding in infanea to thumbsucking and the oral drive. American Journal of Orthopsychiatry 1950, 20, 123-138

Serpell, R.: Culture's influence on behavior, London 1976

Spence, K.W.: The method and postulates of "behaviorism". Psychological Review, 1948, 55, 67-78

Strodtbeck, F.L.: Considerations of meta-method in cross-cultural studies, in: A.K. Romney & R.G. D'Andrade (Eds.) Trans-cultural studies in cognition. American Anthropologist, 1964

66, Special Publ. 223-229

Thomas, A.: Psychologie der Handlung und Bewegung, Meisenheim 1976

Triandis, H.C., Malpass, R.S., & Davidson, A.R.: Cross-Cultural-Psychology. Biennial Review of Anthropology, 1971, 7, 1-84

Triandis, H.C., Malpass, R.S., & Davidson, A.R.: Psychology and culture. Annual Review of Psychology, 1973, 24, 355-378

Witkin, H.A., Dyk, R.B., Faterson, H.F., Godenough, D.R., & Karp, S.A.: Psychological Differentiation, New York 1962

Whiting, J.W.M.: The cross-cultural method, in: Lindzey (Ed.) Handbook of social psychology. Vol. I Massachusetts 1954, S. 523-531

Whiting, B.B. (Ed.) Six cultures: Studies of Child Rearing, New York 1963

Whiting, J.W.M., & Child, J.L.: Child training and personality, New Haven 1953

Whiting, B.B., & Whiting, J.W.M.: Children of six cultures. A psychocultural analysis, Cambridge 1975

Wober, M.: Sensotypes. Journal of Social Psychology, 1966, 70, 181-189

von Wright, G.H.: Explanation and understanding, New York 1971